

한국심리학회지

발달

28권 3호 (2015년 9월)



THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

목 차

태내 환경을 반영하는 발달 지표와 HPA 축의 기능장애와 관련 있는 행동과의 관계 심경옥 · 전우영

한국형 베일리 영유아 발달검사 제 3판 사회-정서 척도의 타당도 연구 박인환 · 석혜은 · 김아영 · 신석호 · 방희정

초등학생의 부모-자녀 갈등, 거부불안민감성, 소속에 대한 욕구와 또래괴롭힘 동조행동과의 구조적 관계 이승연 · 송경희 · 안소현

한국 유아의 격조사를 활용한 타동사 문장 이해 발달 진경선 · 김민주 · 송현주

불안 성향 노인의 정서인식 특성 정혜윤 · 진영선 · 장문선

학교폭력 가해자가 경험한 학교폭력 맥락에 관한 질적 연구 이미영 · 장은진

유아의 통제노력과 어머니의 정서관련 양육행동이 유아의 정서조절에 미치는 영향 이혜원 · 박혜경 · 이옥경

갈등적응효과로 살펴본 인지적 통제의 연령차 박현진 · 김초복 · 박영신

정서표현양가성의 발달과 이에 따른 정서표현성, 문제행동 및 심리적인념감:
 아동 · 청소년 · 성인집단의 비교 박하얀 · 정윤경 · 최해연

운동이 유아의 실행기능에 미치는 영향 강인선 · 이현진

한국 청소년과 노인의 자살관련 변인들의 고찰: 자살에 대한 스트레스 취약성 모델의 적용 정영숙 · 정영주

한국발달심리학회

www.kci.go.kr

발행처 : 한국발달심리학회

인쇄일 : 2015년 9월 15일

발행인 : 정영숙(부산대학교 심리학과)

발행일 : 2015년 9월 15일

주 소 : 부산광역시 금정구 부산대학로 63번길 2 심리학과 (내)

제작처 : 책과공간

전 화 : 051-510-2135

(02-725-9371)

편집위원장 : 정윤경(가톨릭대학교)

편집위원 : 권미경(U.C Davis) 김근영(서강대학교) 김혜온(목포대학교) 박영신(경북대학교)
송하나(성균관대학교) 송현주(연세대학교) 이현진(영남대학교)

심사위원 : 강민주(연세대학교) 강연욱(한림대학교) 광금주(서울대학교) 권미경(U.C Davis)
김명식(전주대학교) 김민희(한국상담대학원대학교) 김수안(서울대학교) 김수정(서울대학교)
김연수(서울대학교) 김정미(한솔교육문화연구원) 김혜리(충북대학교) 김혜온(목포대학교)
김홍근(대구대학교) 김희화(부산대학교) 문혁준(가톨릭대학교) 박영신(경북대학교)
박창호(전북대학교) 박혜원(울산대학교) 서경현(삼육대학교) 성은현(호서대학교)
성현란(대구가톨릭대학교) 손정락(전북대학교) 송하나(성균관대학교) 송현주(연세대학교)
신나나(이화여자대학교) 신유림(가톨릭대학교) 신주혜(가톨릭대학교) 심희옥(군산대학교)
오영희(덕성여자대학교) 옥 정(서울사이버대학교) 유 경(한림대학교) 유연욱(계명대학교)
유연재(아주대학교) 윤재호(가톨릭대학교) 윤혜경(서연아동발달연구소) 이경님(동아대학교)
이승복(충북대학교) 이승연(이화여자대학교) 이승진(서울대학교) 이현진(영남대학교)
장유경(한솔교육문화연구원) 장은영(성균관대학교) 장은진(침례신학대학교) 정계숙(부산대학교)
정명숙(꽃동네현도사회복지대) 정영숙(부산대학교) 정윤경(가톨릭대학교) 조경자(호서대학교)
조숙자(이화여자대학교) 조아미(명지대학교) 조영일(성신여자대학교) 진영선(경북대학교)
채수은(한국교육개발원) 천성문(경성대학교) 최나야(가톨릭대학교) 최영은(중앙대학교)
최은실(가톨릭대학교) 최해연(한국상담대학원대학교)

한국심리학회지: 발달은 한국발달심리학회의 기관지로서 연 4회 간행되며, 발달심리학 분야의 연구논문, 자료 및 논평을 게재한다. 한국심리학회지: 발달은 일정한 구독료를 받고 배부하며, 한국심리학회에 연회비를 납부한 회원은 한국심리학회 홈페이지에서 온라인 구독이 가능하다. 비회원의 구독에 관해서는 편집위원회 사무실로 문의하기 바란다.

THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY
published quarterly-annually
by THE KOREAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

This journal is issued quarterly-annually and carries research articles based on empirical data & theoretical review. Subscription inquiries and manuscript submission should be directed to: Editor, The Korean Journal of Developmental Psychology, Department of Psychology, The Catholic University of Korea, Bucheon, Korea.

Editor : Yoon-Kyoung Jeong(The Catholic University of Korea)

Associate Editor : Mi-Kyoung Kwan(U.C Davis)

Geun-Young Kim(Seo Gang University)

Hye-On Kim(Mokpo National University)

Young-Shin Park(Kyungpook National University)

Ha-Na Song(Sungkyunkwan University)

Hyeon-Ju Song(Yonsei University)

Hyeon-Jin Lee(Yeungnam University)

한국심리학회지

발 달

제 28 권 제 2 호 / 2015. 9

태내 환경을 반영하는 발달 지표와 HPA 축의 기능장애와 관련 있는 행동과의 관계	심경옥 · 전우영 / 1
한국형 베일리 영유아 발달검사 제 3판 사회-정서 척도의 타당도 연구	박인환 · 석혜은 · 김아영 · 신석호 · 방희정 / 29
초등학생의 부모-자녀 갈등, 거부불안민감성, 소속에 대한 욕구와 또래괴롭힘 동조행동과의 구조적 관계	이승연 · 송경희 · 안소현 / 51
한국 유아의 격조사를 활용한 타동사 문장 이해 발달	진경선 · 김민주 · 송현주 / 75
불안 성향 노인의 정서인식 특성	정혜윤 · 진영선 · 장문선 / 91
학교폭력 가해자가 경험한 학교폭력 맥락에 관한 질적 연구	이미영 · 장은진 / 115
유아의 통제노력과 어머니의 정서관련 양육행동이 유아의 정서조절에 미치는 영향	이혜원 · 박혜경 · 이옥경 / 141
갈등적응효과로 살펴본 인지적 통제의 연령차	박현진 · 김초복 · 박영신 / 171
정서표현양가성의 발달과 이에 따른 정서표현성, 문제행동 및 심리적안녕감: 아동 · 청소년 · 성인집단의 비교	박하얀 · 정윤경 · 최해연 / 189
운동이 유아의 실행기능에 미치는 영향	강인선 · 이현진 / 209
한국 청소년과 노인의 자살관련 변인들의 고찰: 자살에 대한 스트레스 취약성 모델의 적용	정영숙 · 정영주 / 227

한국발달심리학회

서론

학교폭력은 오랫동안 심각한 사회문제로 인식되어 왔으며, 한국 사회에서는 이러한 학교폭력을 예방하고 효과적으로 대처하기 위하여 다양한 제도적 장치를 마련하고 교육 및 상담 프로그램들을 논의하고 시행하여 왔다. 하지만 학교폭력 가해자와 피해자는 여전히 증가하고 있는 실정이다. 청소년폭력예방재단(2014)이 조사한 자료에 의하면, 학교폭력 가해율은 2007년 전체 청소년 대비 15.1%에서 2008년 8.5%로 감소하다가 2011년 15.7%, 2012년 12.6%로 증가하였으며, 2013년 가해율은 2006년 이후 최저치를 기록했지만, 여전히 약 6%의 가해율을 보이고 있어서 학교폭력은 근절되지 않고 있음을 알 수 있다. 또한, 최근 1년 동안 학교폭력 가해 후 일어난 일에 대해 '피해학생에게 사과했다'가 38.5%, '아무 일도 일어나지 않았다'가 26.6% 등의 순으로 나타났으며, 심지어 '이전과 같이 가해행동을 지속하고 있다'라고 응답한 학생도 전체의 15.4%로 보고되었다. 최근 학교폭력에 대한 인식이 증가하면서 가해학생에 대한 조치가 부각되고 있으나, 현장에서는 적절한 조치가 이루어지지 않고 있으며 여전히 학교폭력이 심각함을 알 수 있다. 뿐만 아니라 가해학생이 집단화될 경우 동조현상으로 인해 가해행동에 대한 죄책감이 감소하게 되므로 선도와 치료가 더욱 어렵게 된다(청소년 폭력 예방재단, 2013)는 우려를 낳게 한다.

학교폭력은 가해자와 피해자 모두에게 심각한 후유증을 남길 수 있는데, Olweus(1997)가 장기간 수행한 연구에 의하면 학생시절 학교폭력을 경험한 가해자는 이후 60%가 24세까지 최소 한가지의 범죄를 저지른 것으로 나타

났으며, 또한 이들의 35~40%는 24세까지 세 번 이상의 반복적인 범죄를 저지른 것으로 나타났다. 이는 학교폭력 가해자들에 대한 적절한 개입이 없다면 청년으로 성장하면서 상습범죄자가 될 가능성이 매우 높아지게 됨을 의미한다. 한편, 학교폭력 피해자들을 대상으로 학교폭력으로 인한 고통 정도와 자살충동에 대하여 조사한 청소년폭력예방재단(2013)의 자료에 따르면, 학교폭력을 경험한 학생들 중에서 44.7%가 폭력의 고통으로 인해 자살을 생각해 본 적이 있다고 응답하였다. 폭력 피해 학생은 우울증 및 정신적 고통으로 심한 경우 자살에 이르기에도 하며, 만성적 등교거부, 성적 저하, 중도탈락 등으로 인한 교육기회 상실, 안정적인 또래관계형성의 어려움에 따른 대인관계상의 문제를 경험할 수 있다(Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001; Roberts & Coursol, 1996). 그렇기 때문에, 이들의 피해를 줄이는 차원에서도 가해자들에 대한 적극적인 개입이 필요하다.

학교폭력과 관련된 학생들의 특성에 대한 연구 및 학교폭력의 예방은 연구자들의 지속적인 관심을 받아오고 있으며, 학교폭력을 예방하고 대처하기 위한 처방책을 마련하기 위해서는 무엇보다도 학교폭력을 유발하는 요인이 무엇인지 정확한 원인 진단이 선행되어야 한다. 학교폭력과 관련하여 가해자의 관점에서 청소년의 비행 원인을 밝히려는 다양한 접근 방법들이 있지만, 비행 원인을 밝히는 것은 단순하지가 않다. 일탈과 비행 행위는 상호작용적, 개별적, 그리고 환경적 측면을 포함한 사회 현상으로 인식되기 때문에(Sadoff, 1978; Earls, 1979), 이러한 복합적인 비행 행위를 정의하거나 측정한다는 것 자체가 어려운 일일 수밖에 없다. 왜냐하면 개개인마다 다른

개별적, 환경적인 배경들을 가진 비행 청소년들의 비행행동이 발생하는 원인은 모두 다르기 때문이다. 학교폭력의 유발 요인에 대한 여러 가지 이론적 설명, 즉 사회통제이론(Hirschi, 1986), 사회학습이론(Bandura, 1987), 차별접촉이론(Elliott, 1985), 생태체계관점(Bronfenbrenner, 1979) 등이 있지만 본 연구에서는 생태체계이론에 주목하고자 한다. 왜냐하면, 학교폭력은 개인의 성격, 가정, 또래, 학교, 지역사회 등 여러 가지 요소가 결합되어 나타나는 복합적인 문제인데 다른 이론들은 학교폭력을 유발하는 단편적 요인만을 제시하고 있어 학교폭력의 원인을 부분적으로만 설명해주고 있을 뿐 종합적으로 진단하는 데는 한계가 있기 때문이다(박다애, 2001; 이규미, 이대식, 김영혜, 2003; 정종진, 2012). 아울러 이러한 관점은 청소년의 비행 문제가 단순한 개인적인 성향의 문제가 아니라 가정 요소, 또래 요소 및 지역사회 요소 등 비행자 주위의 여러 요소들이 총체적으로 상호작용하여 일어난다는 최근의 관점과 일치한다.

지금까지 연구된 가해 학생에 대한 선행연구들을 살펴보면 첫째, 가해 학생의 개인 심리적인 요인으로서는 공격성 및 충동성, 열등감이 높았고(박종효, 2007; 심응철, 1999; 이상균, 1999), 또래보다 IQ와 도덕적 추론수준이 낮았으며(Kandel et al., 1988), 분노조절력, 자아존중감과 자기효능감은 낮았다는 연구결과가 있다(김재철, 최지영, 2011; 이은희, 공수자, 이정숙, 2004). 반면 가해학생은 일반학생들과 비교했을 때 자아존중감 점수가 차이가 없거나(이상균, 1999; 이해경, 김혜원, 2000) 혹은 평균 이상의 자아존중감을 가지고 있다(Olweus, 1993)는 상반된 연구 결과들도 보게 된다. 이는 높은 자아존중감을 지속시키기 위한 행동이거나

훼손된 자아존중감을 회복하기 위한 행위로서 학교폭력 행위를 하는 것으로 해석할 수 있다. 1997년부터 2013년까지 학교폭력 가해에 관한 연구를 개관한 장은진(2013)의 연구에서 가해 관련 변인인 개인, 가정 학교, 또래, 지역사회 변인 중에서 개인변인이 가장 많이 연구된 것으로 나타났으며, 개인 변인 중에서도 자아존중감, 공격성, 학교폭력 태도, 우울, 불안 순으로 나타났다. 둘째, 가정의 특성을 살펴보면, 가족의 사회경제적 수준이 낮을수록, 가족구조의 결손이 심할수록 폭력과의 상관성이 매우 높았으며(권현용, 김현미, 2009; 조춘범, 2010; Wetzels et al., 1995), 가정폭력을 목격한 경험이 있거나 부모의 방임이나 학대를 경험한 학생들이 가해성향이 더 강함을 알 수 있다(김재엽, 김희진, 송아영, 장용언, 2009; 김준호, 노성호, 1989; 도기봉, 2008; Funk, 1995). 또한, 이들은 부모와의 애착이 낮은 것으로 나타났다(신희경, 2006). 셋째, 가해 학생의 학교 특성을 살펴보면, 학업성적이 낮고, 학교부적응이 높은 학생일수록 또래 동조성이 높고, 비행 경험이 많은 학생일수록 더 많이 가해행동에 가담하는 경향을 보였다(이상균, 1999). 특히 학습동기나 학교에 대한 친밀감이 낮아 결석이 많고, 미래 직업에 대한 포부도 낮아 결국 교육의 질이 낮은 학교로 진학하게 되는 청소년들은 상대적으로 폭력성이 높은 학생들과 어울리게 된다(Tillmann, Holler-Nowitzki, & Holtappels, 1999). 또한 가해자들은 교사의 낙인과 성적 경쟁 등에서 낙오되면서 폭력성을 키우는 것으로 나타난다(박성희, 2015; Tillmann, Holler-Nowitzki, & Holtappels, 1999). 더욱이 교사들이 폭력 문제 발생 시 지도방법을 잘 모르고 사전준비가 되어 있지 않은 점이 학교폭력을 더욱 확산시키거나 제대로 방

지하지 못하는 원인이 되고 있다(이규미, 이대식, 김영혜, 2003). 넷째, 지역사회의 특성을 살펴보면, 지역사회의 학교폭력에 대한 허용적 문화, 지역사회 유해환경, 대중매체에 나타난 폭력에의 노출, 멀티미디어의 영향 등이 청소년의 공격행동과 반사회적 행동을 유발하는 환경적 요인으로 나타났다(구정화, 2000; 김명자, 2002; 박다애, 2001; 이규미, 이대식, 김영혜, 2003).

위와 같이 학교폭력에 대한 연구를 내용적으로 종합한다면 개인적인 요인과 맥락적인 요인이 상호작용하여 여러 형태의 폭력 행위로 연결되는 것을 알 수 있다. 청소년들에게 폭력을 촉발하게 되는 환경적 위험요소가 청소년 개개인 누구에게나 동일한 영향을 주는 것은 아니다. 즉 동일한 위험요소에 대해서 청소년 개인이 가지고 있는 보호요소가 어떠한 영향을 주느냐에 따라 청소년 개인에게 미치는 위험요소의 영향이 다르다는 점은 최근 연구들의 공통된 결과이다. 따라서 학교폭력 가해행동 문제에 있어서 청소년의 개인적 요인과 맥락적 요인을 모두 고려해야 하며, 위험요소를 줄일 뿐만 아니라 보호요소를 지지하고 강화해 주는 개입이 필요하다.

가해자의 특성을 연구하기 위한 양적 연구의 보완으로 개인요인과 맥락요인의 상호작용이 어떻게 폭력적인 행동으로 연결되는지를 알아보기 위해 폭력 가해자들의 삶의 경험을 이해하고 효과적으로 학교폭력을 예방하기 위한 질적 연구들(권현용, 김현미, 2009; 박효정, 정미경, 2006; 이명자, 2009; 이웅혁, 2006; 이희연, 2013)이 진행되어 왔다. 가해자들을 상담한 사례를 질적 분석하거나 가해자들을 인터뷰하여 그들이 겪는 심리사회적 요인들을 질적 분석한 연구(권현용, 김현미, 2009; 이

규미, 이대식, 김영혜, 2003; 이명자, 2009), 청소년의 비행 및 탈비행에 관한 질적 연구(김성은, 2014; 이희연, 2005)를 통해 학교폭력에 대한 현상을 이해하려는 시도들이 있었다. 김천기(2014)는 학교폭력 완화를 위한 실제적인 맥락화 등에 대한 구체적인 연구가 없어 학생 간 관계의 훼손 과정에 대한 이해가 매우 부족하다고 하였다. 또한 청소년 가해자들의 시각에서 학교폭력에 대한 주관적인 폭력의 의미와 동기를 알아보고자 질적 연구를 수행한 박성희(2015)의 연구는 생애사적 경험에 근거하여 폭력 사례를 재구성하고 학생이 갈등 해결의 주체가 되는 학교폭력 예방 방안을 제시하였다. 박성희(2015)는 폭력의 동기를 애정적 동기, 공격적·사회적 동기, 공격적·물질적 동기, 자기 방어적 동기, 그리고 고통에서 벗어나 안정 얻기로 분류하였다. 이러한 분류를 통해 학교폭력 가해 청소년에 대한 적절한 개별적 접근을 시도할 수 있을 것이다. 학교폭력은 단일 요인에 의해 발생하는 경우는 매우 드물고 여러 요인이 복합적으로 작용하여 발생하는 경우가 많으며, 학교폭력에 직접적, 간접적으로 영향을 미칠 수 있는 요인은 매우 다양하다. 따라서 학교폭력에 대한 효과적인 개입을 위해서는 학교 환경을 포함한 보다 포괄적인 문제해결 접근이 필요하다. 즉 개인이 가지고 있는 특징과 요인들을 평면적으로 열거하기보다는, 이들 개인적인 특징과 요인들이 어떤 상황에서 어떤 방식으로 실제 폭력 행위로 나타나는가에 관한 심층적인 정보가 필요하다. 이에 본 연구에서는 학교폭력 가해자들을 심층 면담하여 그 내용을 토대로 학교폭력 가해자의 학교폭력 경험을 생태체계관점에서 질적으로 분석하고, 학교폭력 가해자가 경험한 학교폭력의 맥락구조를 확인하고자 한

다. 이를 통하여 그들의 경험에서 발견된 특정 주제의 구조에 포함된 요소들이 연속적 또는 그물망처럼 서로 어떻게 연결되어 있는지 그 구조를 보여주고 이를 유형화함으로써 학교폭력 가해 학생들의 치료와 재발방지 및 예방적 개입을 위한 개별적이고 효율적인 접근을 할 수 있을 것이다.

방 법

질적 연구접근: 맥락-구조 분석

이 연구의 목적은 학교폭력 가해자가 경험한 학교폭력의 맥락을 파악하려는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 질적 연구방법을 활용하였으며, 그 중에서도 권지성(2012)이 ‘맥락-구조 분석’이라고 분류·명명한 질적 분석방법을 실시하였다. 다양한 학문에서 전통적으로 활용해 온 현상학, 근거이론, 문화기술지, 사례연구, 생애사 등의 세부 질적 연구접근들은 현상과 경험, 본질의 복잡한 구조에서 특정 층위의 일정 영역들을 탐구하기 위한 전략들을 고안해 왔지만 현상과 경험, 본질의 연결고리를 탐구하는 데는 한계가 있었다. 하지만 이 연구에서 활용하고자 하는 ‘맥락-구조 분석’은 횡단(공간) 차원에서 현상/경험에서 발견된 특정 주제의 구조에 포함된 요소들이 연속적 또는 그물망처럼 서로 어떻게 연결되어 있는지를 보여주고 기술하기 위한 방법이다(권지성, 2012). 이 방법은 크게 ‘수준’과 ‘차원’이라는 두 기준으로 나누어 살펴 볼 수 있다. 먼저 ‘수준’은 ‘현상’과 ‘경험’ 수준에 따라 분석하여 요인을 찾아내는데, ‘현상’은 감각기관을 통해 인식한 것으로 말과 행동, 인공물

또는 일화들이며 이것은 흔히 육하원칙의 형식으로 표현될 수 있는 것이다. ‘경험’은 인식주체인 자신이 인식한 현상에 마음으로 반응하는 것이라고 할 수 있다. 둘째로 ‘차원’은 시간과 공간 차원으로 구분되는데 맥락-구조 분석에서는 횡단(공간)차원을 고려하여 분석한다. 이는 현재 시점에서 현상을 분류하거나 경험의 구조를 분석하는 것 또는 과거를 회상하면서 과거에 인식한 현상이나 경험을 범주화하는 것이다. 앞선 ‘수준’과 ‘차원’이라는 두 기준 만으로도 본 연구주제를 분석할 수 있지만, 이 연구에서는 ‘관점’ 기준을 추가하여 생태체계관점에서 살펴보았다. 이는 유기체와 환경 간의 체계적인 상호작용의 속성을 설명하는 이 관점이 인식주체와 요인 간의 상호관련성과 맥락을 알아보기 위한 본 연구의 목적을 이루는데 적합하다고 판단하였기 때문이다. 이와 더불어 주체를 둘러싼 체계가 직·간접적으로 연결되어 있다고 가정하는 생태체계관점에 따라 분석하고 그 체계간의 관련성을 살펴보고자 하였다.

연구 참여자

연구 참여자 선정을 위하여 학교폭력 가해자 치료 전문기관인 D시 소재 ○○센터를 방문하여 담당자에게 연구 목적을 밝히고 협조요청을 하였다. 연구 참여자는 최근 6개월 이내에 학교폭력대책자치위원회에서 징계 경험이 있는 학교폭력 가해자로서, 2013년 5월부터 2013년 7월까지 연구 참여자를 모집하였다. 이들에게 연구목적과 비밀유지, 기본적 면접 절차에 대해서 안내하고 이들 중에서 연구에 동의한 학생들을 대상으로 심층 면담을 실시하였다. 본 연구 참여에 동의한 사람 7명을 선

표 1. 연구참여자의 일반적 특성

연구참여자	연령	성별	학교	가족구조	종교
사례 A	15	여	특성화고등학교	모는 따로 살고 가끔 집에 옴	무교
사례 B	16	여	특성화고등학교	부모 이혼 후 모와 함께 삶	무교
사례 C	15	여	특성화고등학교	부모 이혼 후 모, 조모와 함께 삶	무교
사례 D	14	남	중학교	부모와 함께 삶	무교
사례 E	15	남	특성화고등학교	부모와 함께 삶	불교
사례 F	14	남	중학교	부모와 함께 삶	무교
사례 G	15	남	중학교	부모 이혼 후 모와 함께 삶	무교

정하였으며, 각 사례의 일반적인 특성은 표 1과 같다. 남자가 57.15%(4명), 여자가 42.85%(3명)이었으며, 평균 연령은 14.86세로 나타났다. 학교 급별로 살펴보면, 중학교가 3명(42.86%), 고등학교가 4명(57.14%)이었다.

자료 수집 방법 및 절차

연구자1은 2012년부터 2014년까지 ○○시교육청 주관의 학교폭력 가·피해자 치료 프로젝트의 연구원으로 활동하면서 ○○시 소재 중·고등학교와 가해자 전문교육기관을 방문하여 학교폭력 가해자들을 상담하였다. 연구자1은 청소년상담사 1급, 전문상담사 1급, 임상심리사 1급 등의 자격을 보유하고, 대학원 박사과정에서 ‘맥락-구조 분석 방법(권지성, 2012)’을 개발한 교수로부터 질적연구 방법론을 수강한 경험이 있으며, 연구자2는 임상심리전문가, 학교심리전문가, 발달심리전문가 등의 자격을 보유한 심리학 교수로서, 연구자들은 평소에 청소년, 특히 학교폭력에 대한 관심을 가지고 연구하였다. 학교폭력 가해자들의 심리치료를 진행하다보니 이들의 폭력적인 행동이 나타나는 맥락을 깊이 있게 이해하여

개별적이고 효율적인 개입을 실시할 필요성을 느끼게 되어 질적 연구를 수행하게 되었다. 자료 수집 방법은 관찰, 면담과 상담 참여 기록, 학교생활 기록 등을 활용하였으며, 참여자 면담은 학교폭력 가해자를 대상으로 2013년 9월에서 10월까지 참여자 별로 1~2회 이루어졌고, 면담 시간은 1회당 50분 정도 소요되었다. 면담의 진행은 연구자가 만든 반구조화된 질문지를 중심으로 이루어졌으며, 주요 질문 내용은 표2와 같다. 면담은 참여자들에게 익숙한 곳인 학교 상담실에서 이루어져 참여자들이 심리적인 안정감을 유지할 수 있도록 하였다. 수집된 자료는 분석을 위하여 녹취록을 전사하였다.

자료 분석 방법

본 연구는 학교폭력 가해자들의 경험을 심층적으로 알아보기 위해 앞서 제시한 바와 같이 권지성(2012)의 맥락-구조 분석을 시도하였다. 구체적으로 이 연구에서 활용한 자료분석 방법은 다음과 같다. 우선, 각 사례의 녹취록 전체를 읽으면서 개별 연구 참여자들의 구체적인 현상과 경험들을 의미단위 수준에서 가

표 2. 면담 질문 내용

1.	그 일이 일어난 상황에 대해서 말해주세요.
2.	사건 처리 과정에서 어떤 생각과 어떤 느낌이 들었는지 말해주세요.
3.	그 때 가족들의 반응은 어땠는지 말해주세요.
4.	그 전에도 그런 일이 있었다면 그 때의 상황에 대해서도 말해주세요.
5.	평소에 사람들과 어울릴 때 어떤 행동 특성이 있나요?
6.	피해를 당한 적이 있거나 학교폭력을 목격한 적이 있다면 그 때의 상황에 대해서 말해주세요.
7.	가족관계는 어떠한가요?
8.	부모님은 맞벌이를 하시는지, 경제적인 수준은 어떠한가요?
9.	주 양육자는 누구였으며, 양육방식은 어떠했나요?
10.	사건 전후 부모 또는 형제들과의 관계에서 변화가 있다면 말해주세요.
11.	부모님으로부터 폭력을 경험한 적이 있다면 그 때의 상황에 대해서 말해주세요.
12.	학업성적은 어떠하며, 학교 선생님들과의 관계는 어떠한가요?
13.	학교생활에서 받는 스트레스가 있다면 무엇인지 말해주세요.
14.	학교 후의 생활에 대해서 말해주세요.
15.	만나는 친구들에 대해서 말해주세요.
16.	주로 만나는 친구들에 대해서 가족들은 어떻게 생각하는지 말해주세요.
17.	가족이나 친구 이외에 관계를 맺고 있는 사람이나 그룹이 있다면 그것에 대해서 말해주세요.

려내었다. 처음에는 질문지를 중심으로 개인 영역과 가정영역, 그리고 학교 영역과 지역사회 영역으로 범위를 넓혀 사건이 있기 전의 상황과 사건 처리 과정에서 드는 생각과 느낌, 그리고 사건 이후의 변화 등에 대한 구체적인 현상과 경험들을 분석하였고, 이후에 이러한 현상과 경험들이 서로 어떻게 연결되어 있는지를 확인하였다. 이후에는 그림을 그려가면서 현상과 경험들의 맥락을 보여주는 도식을 만들고자 하였다. 그리고 앞서 파악된 현상과 경험들의 맥락구조를 토대로 각 연구 참여자(사례)의 학교폭력 맥락을 유형화하였다. 이러한 식으로 각 사례의 맥락을 분석한 뒤에 전체 사례를 통합하는 맥락구조를 구성하였으며,

이에 대해 구체적으로 기술하였다. 아울러, 연구의 타당성을 확보하기 위해 전문가 자문을 활용하였다. 본 연구의 자료 분석 방법인 ‘맥락-구조’ 분석 방법을 개발한 연구자를 직접 방문하여 두 차례의 자문을 받았다.

결 과

사례별 맥락

사례 A

A는 행동조건화 유형으로, 폭력성이 있는 대상과 반복적으로 접촉함으로써 습관이 형성

되어 가해 행동을 하게 된 유형에 해당된다. 사례 A의 맥락구조는 그림 1에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면, A는 평소에 '말이 많고 잘 웃고 화통한 성격'을 가지고 있는데, 이러한 성격이 친구들을 사귀는데 긍정적으로 작용하고 있다고 인식하였다. 어머니는 '나와 성격이 똑같고 노는 것을 좋아하며 가정에 무관심하다'고 인식하고 있다. '중학교 1학년 때까지 할머니가 돌봐주셨다'고 말하면서 지금도 어머니는 따로 나가서 살고 있고 가끔씩 집에 들어오지만 돈을 벌려는 목적보다는 '노는 것을 좋아해서 자유롭게 싶어서 그런다'고 인식하였다. 이러한 어머니의 '무관심'이 부정적으로 작용하여 비행친구들과의 접촉을 통해 애정과 인정의 욕구를 충족하고 있는 것으로 생각된다. 또한 아버지는 버릇을 고치려고 매를 드는 친구 같은 아빠로 인식하고 있다. 또래집단에는 자신과 친하고 잘 통하는 친구들은 착하고 예의바른 친구들로 인식하고 있는 반면, 친하지는 않지만 놀면서 알게 된 나쁜 친구들과는 사이가 안 좋고 불편한 관계로 인식하였다.

원하지 않는 나쁜 친구들과의 반복적인 접촉을 통해서 정적인 강화가 이루어져 비행에 익숙해지는 것으로 생각된다.

학교에서는 소리 지르는 교사가 있고 화를 안 내는 교사도 있는 것으로 인식하였다. 화 안내는 교사보다는 대화가 안 되고 소리부터 지르는 교사의 영향을 더 많이 받아 교사에 대한 부정적인 인식이 높았다. A의 폭력계기는 안 좋은 소문을 내고 다니는 아이에게 짜증이 났고 친구가 때리니 나도 함께 때린 '동조형'에 속한다. 사건이 처리되는 과정에서의 경험을 분석해보면, 부모님을 생각해서 참아야한다고 생각했고 피해자가 먼저 사이버 폭력을 했다고 생각하여 '억울함'이 컸으며, 한편으로는 맞은 애가 '불쌍하다'고 느꼈다. 처리 과정에서 만난 경찰은 자신들을 '합부로 대하는' 경찰로 인식하고 있으며, '교육 받을 때는 짜증이 났지만 선생님들은 착했다'. '부모님은 똑같은 실수를 하지 말라고 훈육하였다'. 자신의 행동을 보고 교육이나 훈계를 하는 이들은 싫어하지만, 행동에 대한 평가보다

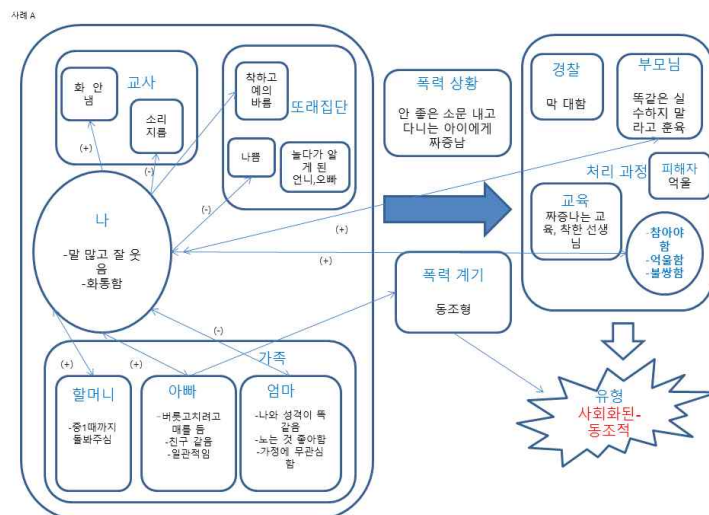


그림 1. 사례 A의 학교폭력의 맥락

는 인격적으로 대하는 이들에게는 좋은 평가를 내렸다. 연구자의 관점에서 볼 때, 아빠로부터 매를 맞으면서 성장하였지만 이러한 아빠의 행동이 자신에게는 ‘관심’이라고 생각하고 있으며, 같이 어울리는 친구들에게 느꼈던 ‘친구 같은 느낌’을 받고 있는 것으로 생각된다. 아빠와 할머니의 이러한 ‘관심과 애정’은 보호요인으로 작용하는 것으로 판단된다. 하지만 자신과 비슷한 삶을 살고 있다고 인식하는 ‘엄마의 무관심’으로 인한 빈자리를 채워주는 비행친구들과의 잦은 접촉, 비행 행동을 할 때마다 ‘인정과 지지’를 해 주는 정적인 강화를 주는 친구들이 폭력적인 행동을 하게 하는 위험요인으로 작용하는 것으로 판단된다. 종합해볼 때, A는 “사회화된 - 동조적 유형”으로, 친구들과 친밀한 관계를 잘 형성하고 사회화가 잘 된 성격으로, 폭력성이 있는 또래집단과 반복적으로 접촉함으로써 습관이 형성되어 친구를 도울 목적으로 주도적으로 가해 행동을 한 친구를 동조한 유형이라고 할 수 있다.

사례 B

B는 행동조건화 유형으로, 폭력성이 있는 또래집단과 반복적으로 접촉함으로써 습관이 형성되어 가해 행동을 하게 되는 유형에 해당된다. 사례 B의 맥락구조는 그림 2에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면, B는 친구를 좋아하며, ‘가정에서 사랑과 관심을 못 받고 있는 친구들을 동정하고 인정이 많은’ 성격이다. 부모 이혼 후 아빠가 양육비를 보내주어서 생활하고 있고, 가끔씩 만나서 용돈 받는 정도로만 상호작용하는 아빠에 대해서 별로 고마운 마음이 없이 ‘의무적’으로 대하고 있다고 생각한다. 엄마는 몸이 아파서 어렸을 때 힘들게 양육하셨고 지금은 일을 못하고 있어서 경제적으로 어려운 형편이다. 하교 후에 대부분의 시간을 친구들과 보내고 있으며, 집에 들어가면 ‘힘없이 누워있는 엄마의 모습이 보기 싫어서’ 집에 늦게 들어간다. 그러면서도 ‘아픈 엄마를 보호해주지 못하는 미안한 마음’도 있어서 엄마에 대한 양가감정을 가지고 있는 것으로 생각된다. 또래집단에는 맘에 안

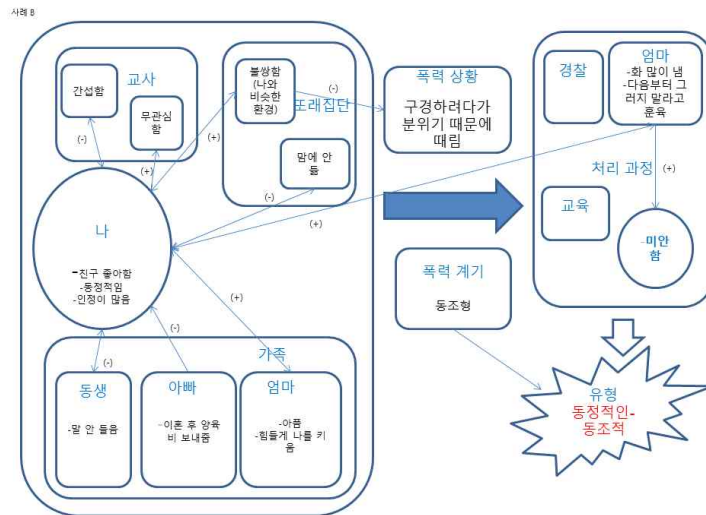


그림 2. 사례 B의 학교폭력의 맥락

드는 친구들도 있었으며, 나와 비슷한 환경에 있는 친구들이 불쌍하게 여겨지고, 불쌍하게 여기는 친구들과 잦은 접촉을 통해서 맘에 안 드는 친구들을 향해서 폭력적인 행동을 하게 된다. 나와 비슷한 환경에 있는 불쌍한 친구들의 나쁜 행동을 동조하게 되는 것으로 생각된다. 학교에서는 간섭하는 교사도 있지만, 간섭이 싫어서 오히려 무관심한 교사를 더 긍정적으로 인식하였다.

B의 폭력계기는 친한 친구의 안 좋은 소문을 내고 다니는 아이를 친한 친구들과 같이 만나게 되었고, 그 상황을 구경하려다가 분위기 때문에 같이 때린 동조형에 속한다. 사건이 처리되는 과정에서의 경험을 분석해보면, 부모님은 화를 많이 내시면서 다음부터는 그러지 말라고 훈육하였으며, 피해자에게 미안한 마음이 들면서도 안 좋은 소문을 낸, 먼저 피해를 준 그 아이는 아무런 처벌을 받지 않은 것에 대해서 '억울한' 마음을 가지고 있었다. 연구자의 관점에서 볼 때, '아픈 엄마를 보호해주어야 한다'는 생각에서 비롯된 불쌍한 엄마를 생각하면 폭력 행동을 자제하게 하는 보호요인으로 작용한다. 하지만 엄마를 향한 생각이 함께 어울리는 친구들에게로 향하게 될 때, 함께 어울리는 친구들에게 보호막이 없다고 판단되는 상황이 발생하게 되면 자신의 몸을 던져서라도 보호해주어야 한다는 생각으로 이어지면서 폭력행동을 동조하게 되는 것으로 판단된다. 종합해보면, B는 "동정적인 - 동조적 유형"으로, 자신과 비슷한 환경에 처한 친구들에 대해 동정적인 마음을 가지고 있다. 아픈 엄마는 자신을 돌봐주지 못하고 있지만 그러한 엄마를 보호해주지 못하는 미안한 마음을 평소에 가지고 있으며, 대신 친구를 보호해주어야 하는 상황이라고

생각되면 상대방에게 폭력을 사용하여 친구를 보호해주는 식으로 문제를 해결하는 유형이다. 이는 폭력성이 있는 또래집단과 반복적으로 접촉됨으로써 습관이 형성되어 가해 행동을 동조하게 되는 유형이라고 할 수 있다.

사례 C

C는 정서적 취약성 유형으로 불안, 우울, 외로움 수준이 높으며, 스트레스에 취약한 유형에 해당된다. 사례 C의 맥락구조는 그림 3에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면, C는 '친화력'이 있으며, '자기희생적'이다. 아빠는 '태어나기 전부터 멀어져 있었다'고 표현할 정도로 아빠와는 '정서적인 거리감'이 상당한 것으로 보이며, 초등학교 때 부모님의 이혼 후 엄마는 '아빠 없이 자라게 한 것이 미안해서 잘 때리지 못하였다. 지금은 할머니가 가정의 생계를 꾸려나가고 있으며, 할머니 역시 아빠 없다고 다 받아주었으며, 가정 내에서 C를 권위를 가지고 통제하거나 감독하는 양육은 하지 못했던 것으로 생각된다. 이러한 가정 내의 구조적인 문제와 기능적인 문제들로 인해 정서적으로 불안정하고 스트레스에 취약하여 자신의 일이 아님에도 불구하고 자신을 희생하여 친구의 일을 적극적으로 해결해 주고자 하는 의협심이 지나쳐서 행동화하였던 것으로 생각된다. 또래집단에는 서로를 잘 아는 친구들과 속을 잘 모르는 친구들이 있으며, 속을 보여주지 않는 친구들로 인해서 불안이 가중되는 것으로 생각된다. 학교에서는 무시하는 교사와 합리적으로 교육하는 교사가 있다고 인식하였다. C의 폭력계기는 친한 친구의 안 좋은 소문을 내고 다니는 아이에게 짜증이 났고, 그 아이의 행동이 자신을 포함한 친한 친구들을 '무시'하는 것이라고 생각해서 주도적

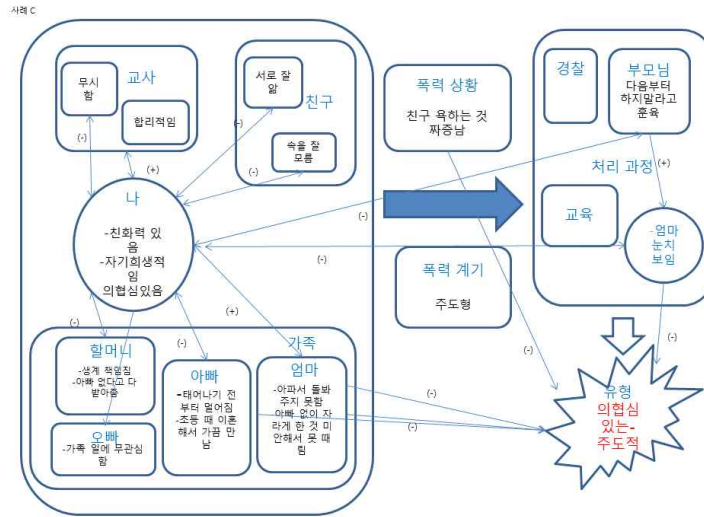


그림 3. 사례 C의 학교폭력의 맥락

으로 때린 ‘주도형’에 속한다. 서로에 대해서 잘 알고 함께 어울려 다니는 또래친구들을 ‘자신과 동일시’하는 경향이 강하다.

사건이 처리되는 과정에서의 경험을 분석해보면, 경찰이나 특별교육에 대해서는 생각나는 사람이나 별로 마음에 와 닿는 부분이 없고, 부모님은 다음부터 하지 말라고 훈육하였으며, 이러한 훈육으로 인해 엄마의 눈치를 더 보게 되면서 불안 등과 같은 불안정한 정서를 반복하여 경험하는 패턴을 가진 것으로 생각된다. 종합해 볼 때, C는 “의협심 있는(또는 자기희생적인) - 주도적 유형”으로, 함께 어울리는 친구들의 정서를 자신의 정서와 동일시하여 의협심이 강하며, 스트레스 상황에서 불안, 우울, 외로움 수준이 높아 자신의 일이 아님에도 불구하고 주도적으로 가해행동을 하는 유형이라고 할 수 있다.

사례 D

D는 정서적 취약성 유형으로 잠재적인 격

정들이 불안, 우울, 소외감 등으로 나타나고 있으며 스트레스에 취약한 유형에 해당된다. 사례 D의 맥락구조는 그림 4에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면, D는 독특하고 이상주의적이며 말이 많고 ‘나대기를 좋아해서 친구들이 싫어한다’고 인식하고 있다. 관계를 중요하게 생각하는 성격인데, 어릴 적 친구들로부터 ‘왕따로 인한 소외감’을 경험하였고, 교사들과의 관계가 불편해지고 신경이 예민해지면서 정서적으로 불안정하여 사소한 것에 소외되고 그로 인해 기분이 나빠지게 되어서 폭력을 하게 된 경우다.

다른 친구들이 지켜보는 중에 겪게 된 소외감은 자존감을 손상시킬 정도로 심리적인 충격을 준 경험이었을 것이고, 어릴 적 받은 소외감을 반복적으로 경험함으로써 그때의 부정적인 정서가 가중되어 행동으로 나타난 것으로 생각된다. 아빠의 직장은 알지만 아빠가 진짜로 하는 일이 무엇인지 알지 못할 정도로 아빠와는 대화가 많지 않으며, 엄마는 어릴

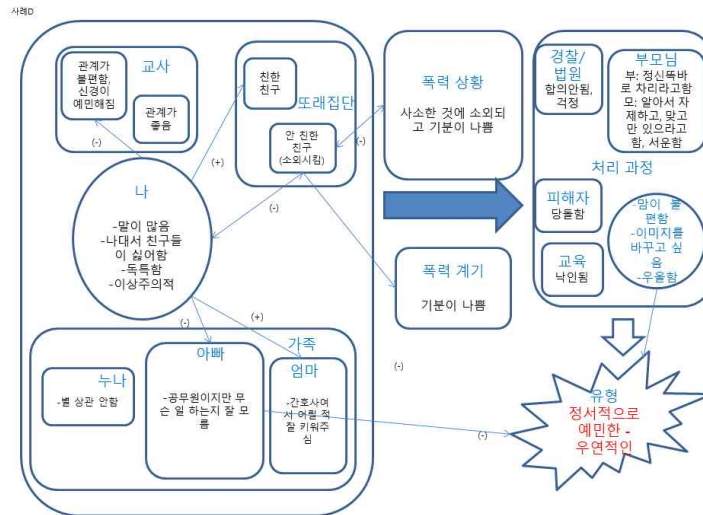


그림 4. 사례 D의 학교폭력의 맥락

적 헌신적으로 잘 돌봐주셨다. 또래집단에는 함께 놀아주는 친한 친구들이 있는 반면, 소외시키고 대화가 단절된 불편한 관계에 있는 친구들이 있다고 인식하였으며, 학교에서는 관계가 좋은 교사와 관계가 불편하고 신경이 예민한 교사가 있다고 인식하였다. 가정, 또래 집단, 교사와의 관계에서 관계를 불편하게 만들고 그로 인해 정서적으로 불안정하게 만드는 요소들이 위험요인으로 작용하는 것으로 생각된다. 사건이 처리되는 과정의 경험을 분석해보면, 아버지는 자신의 사회적 지위를 손상시키는 행위를 한 D에 대해 화가 났으며, 어머니는 가해자가 되기보다는 차라리 피해자가 되라는 이성적인 훈계를 함으로써 가정 내에서 자신의 마음을 알아주지 못하는 '서운함'과 '소외감'을 여전히 경험한 것으로 생각된다. 교육을 받는 과정에서도 '가해자라는 낙인'으로 인해 마음이 불편하였으며, 피해자에 대해서도 당당한 모습에서 '억울함'을 느끼고 있고, 합의가 안 돼서 현재까지 법적으로 연

루되어 있는 것에 대해서 '걱정'과 '우울감'이 있는 것으로 생각된다. 가해 행동으로 인해 실추된 자신의 이미지를 바꾸고 싶어 하는 것에서 알 수 있듯이, 해결되지 않은 사건으로 인해 자신의 행동을 '반추'하며 '지속적으로 걱정'하는 패턴이 불안정한 정서를 지속시킴으로 인해서 이러한 행동 유형을 강화하고 있는 것으로 생각된다. 종합해 볼 때, D는 "정서적으로 예민한 - 우연적 유형"으로, 정서적으로 취약하여 외로움, 소외감, 우울 등의 불안정한 정서를 반복적으로 경험함으로써, 스트레스를 받는 상황에서는 정서적으로 통제가 잘 안되어서 우발적으로 가해행동을 하는 유형이라고 할 수 있다.

사례 E

E는 반사회적 성격성향으로, 충동성과 공격성이 높고, 반사회적 경향을 지니고 있으며, 피해자에 대한 공감능력이 낮은 "전형적인 가해자 유형"을 말한다. 사례 E의 맥락구조는

그림 5에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴 보면, E는 ‘충동적’이며 ‘반항적’이고, 화가 나면 부모 앞에서 물건을 던지거나 ‘파괴’시키고, 피를 보면 ‘희열’을 느낀다. 또한 여자 친구와 여러 번 ‘가출경험’이 있다. 아빠와 엄마는 이러한 아들의 행동을 전혀 믿어주지 않으며 특히 아빠는 원리주의적이고 융통성이 없는 것으로 인식하였다. 누나는 잘 챙겨주는 반면, 형 또한 학생 때 반항적으로 행동했던 이력을 가지고 있기 때문에 형의 조언은 받아들이지 않는다. 또래집단에는 여자 친구가 있어서 여자 친구를 만나기 위해 여러 번 가출을 하였으며, 여자 친구가 여러 번 바뀌기도 하였다. 비행친구 중에는 신체적으로 약하고 자기주장이 약한 친구가 있는데, 그 친구의 문제를 ‘폭력으로 해결’해 주는 것을 그 친구에게 도움을 주고 있다고 인식하였다. 또한 학교에서는 자신에게 무관심한 교사가 있는 반면, 관심을 가져주는 교사가 있다고 하였다. E의 폭력계기는 자존심을 건드린 아이에게 기분이 나쁘고 화가 나서 때린 충동형에 속한

다. 사건이 처리되는 과정의 경험을 분석해보면, 받은 교육은 효과가 없다고 하였으며, 교육에 대한 이러한 태도는 E의 형으로부터 기인한 것 같다. 왜냐하면 형도 사춘기 때 비행을 많이 하였지만, 교육을 통해서 바뀌었다기 보다는 시간이 지나면서 스스로 깨우쳤다고 생각하고 있기 때문이다. 부모님은 자신의 반복되는 비행에 ‘자포자기’하고 있다고 인식하였고, 그로 인해 이제는 분노조절을 하고 싶은 강한 욕구가 생겼다고 하였다. 연구자의 관점에서는, 현재 부모님의 자포자기한 심정에 대해서 서운해 하면서도 ‘부모님의 신뢰를 잃어버린 것에 대한 후회’와 그 ‘신뢰를 찾고 싶은 의지’가 보호요인으로 작용할 것으로 생각된다. 종합해 볼 때, E는 “자극추구적 - 충동적 유형”으로, 지루함을 잘 견디지 못하고 다양한 자극이나 흥분되는 경험들을 추구하는 성향이 있으며, 자신의 행동에 대한 결과를 고려하지 않고 충동적으로 가해행동을 하는 유형이라고 할 수 있다.

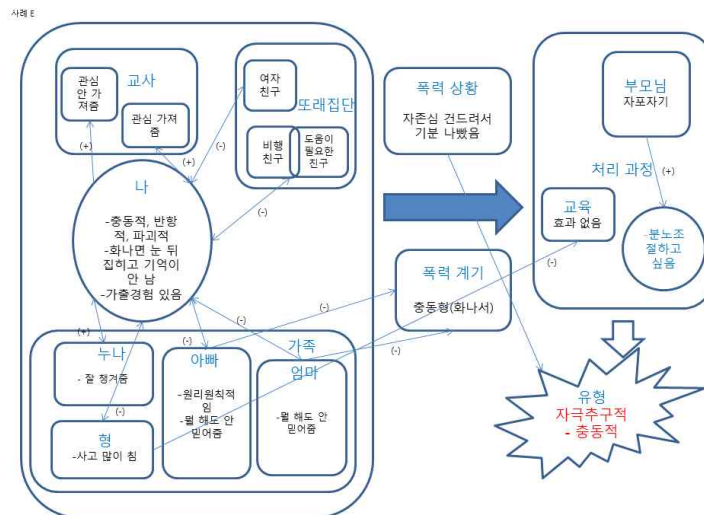


그림 5. 사례 E의 학교폭력의 맥락

사례 F

F는 반사회적 성격 성향과 행동조건화 유형이 혼합된 유형으로 어릴 적부터 폭력에 노출되어 가정 내에서 자연스럽게 학습되었으며, 충동성과 공격성이 높고, 반사회적 경향을 지니고 있으며, 피해자에 대한 공감능력이 낮은 특성을 보인다. 사례 F의 맥락구조는 그림 6에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면, F는 '충동적'이고 싸움을 좋아하며, 싸움으로 기를 잡는 것이 '우두머리가 되는 것'이라고 인식한다. 아빠는 사고를 칠 때마다 많이 때리고 '엄하게 양육'하였으며, 엄마는 외동아들을 애지중지 키우셨지만 최근 들어서 자신 때문에 많이 힘들어하신다고 생각하고 있다. F는 아빠를 우두머리라고 인식하고 있으며, 어릴 적부터 '아빠의 행동을 동경하고 학습'해온 것으로 생각된다. 이러한 행동이 수용과 인정, 자부심 등의 사회적 보상을 통해 강화되어 지금까지 양심의 가책을 별로 느끼지 않고 폭력적인 행동을 해 온 것으로 생각된다. 또래집단에는 여자 친구가 있는데, 여자 친구를 만

나기 위해서는 돈이 필요했고 여러 번 금품갈취를 시도했다고 한다. 또한 같이 노는 친구들 중에는 비행친구가 있어서 그들과 함께 자연스럽게 술과 담배를 한다.

학교에서는 대화도 잘 안하고 무관심한 교사와 비행행동을 할 때마다 엄하게 때리는 교사가 있어서 교사가 때리는 것이 스트레스가 된다고 한다. 반면, 관심을 가져주는 교사가 있어서 매로 다스리기 보다는 대화로 풀어가려고 한다. 폭력으로 행동을 변화시키려는 교사와 어릴 적부터 매로 다스렸던 아빠의 행동이 조건화되어서 관심을 가져주는 강화로 작용한 것으로 생각되며, 이러한 패턴이 지속되면서 '내면에 분노감'이 형성되어 반사회적 성격성향으로 고착되었을 수 있다. F의 폭력계기는 돈이 필요했는데 '애들이 만만하게 보여서' 돈을 빼앗은 주도형에 속한다. 사건이 처리되는 과정의 경험을 분석해보면, 받은 교육은 그저 그렇다고 생각되며, 아버지의 훈육방식은 여전히 폭력적인 방식이었고, 어머니는 본인이 자식을 잘 못 키운 탓이라며 미안한

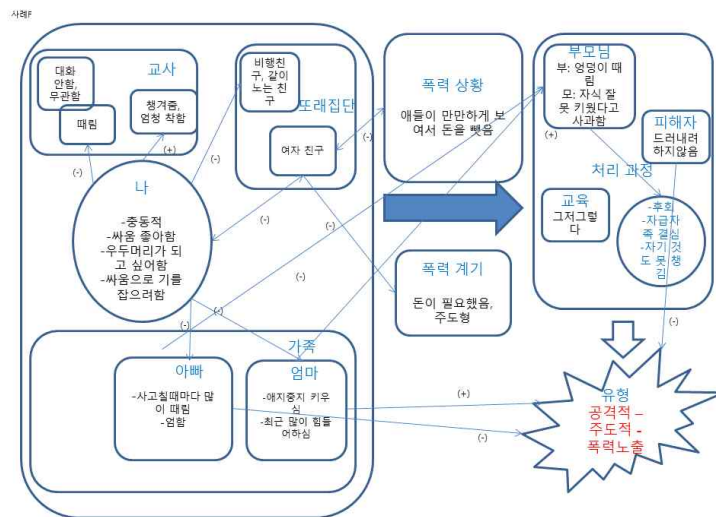


그림 6. 사례 F의 학교폭력의 맥락

마음을 가지고 있어서 이러한 부모의 양가적인 양육태도가 위협요인으로 작용할 것으로 생각된다. 또한 피해자들은 두려워서 피해 사실을 드러내려고 하지 않는다고 생각하였으며, 피해자들이 겪고 있는 고통을 공감하지 못하고 오히려 '자기 것도 못 챙기는 어리숙한 사람들로 인식하고 있어서 이러한 생각이 위협요인으로 작용할 수 있을 것으로 생각된다. 종합해 볼 때, F는 “공격적 - 주도적 - 폭력노출 유형”으로 어릴 적 가정폭력에 노출되어 가정 내에서 자연스럽게 폭력행동이 학습되었으며, 충동성과 공격성이 높고, 피해자에 대한 공감능력이 낮은 성격적 특성을 보이며, 화가 나는 감정이 통제가 잘 안되어서 충동적으로 가해행동을 하는 유형이라고 할 수 있다.

사례 G

G는 반사회적 성격 유형과 행동조건화 유형이 혼합된 유형으로 비행을 허용하는 비행 문화 집단과 관련이 되어 있고, 가정 내에서도 폭력 허용적 태도를 가지고 있으며, 또한

충동성과 공격성이 높고 반사회적 성향을 지니고 있고, 피해자에 대한 공감능력이 낮은 특성을 보인다. 사례 G의 맥락구조는 그림 7에 나타내었다. 이를 구체적으로 살펴보면 G는 충동적이고 반항적이며 친구들과 어울리기를 좋아한다. 특히 비행친구들과 오토바이 절도를 하는 등 비행 경험이 여러 번 있으며, 아버지에 대한 '내재된 분노감'이 상당히 높다. 아버지는 알코올 중독자이며, 술을 드시면 흥기로 위협하여 어머니와 함께 피해서 도망다녔으며, 이러한 아버지가 죽이고 싶도록 미웠다고 한다. 이러한 아버지의 행동은 할아버지로부터 학습된 것으로 인식하였으며, G 또한 아버지의 행동 양식을 학습해 왔고, 이러한 행동이 인정이나 소속감 같은 사회적 보상을 통해 강화되었다고 생각된다. 어머니는 바람을 펴서 이혼하게 되었다는 오해를 받고 있다고 생각하고 있으며, 바쁜 어머니를 대신해서 할머니가 돌봐주셨다.

도래집단에는 비행을 하지 않고 흡연과 음주를 하는 착한 친구들도 있다고 인식하였으

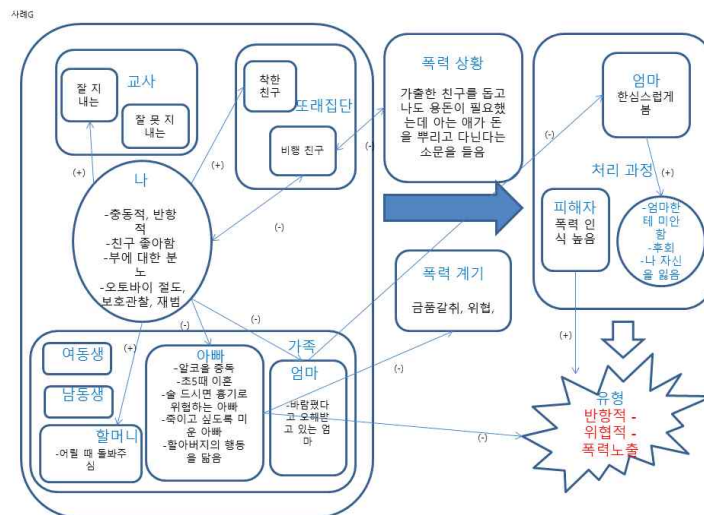


그림 7. 사례 G의 학교폭력의 맥락

며, 가출과 오토바이 절도 등을 함께 한 비행 친구들이 있어서 이러한 또래 집단이 위험요인으로 작용하고 있다. 또한 학교에서 잘 지내는 교사로는 담임 교사가 있는 반면, 대부분의 교사들과는 잘 못 지내고 있다고 하였다. 잘 못 지내는 대부분의 교사들은 자신에게 관심도 없고 대화도 나눠본 적이 없는 무심한 교사로 인식하였다. G의 폭력계기는 가출한 친구를 돕고자 하는 마음과 자신에게도 용돈이 필요한 상황에서 이는 애가 돈을 뿌리고 다닌다는 소문을 들었고 돈을 빼앗으려다가 걸린 '위협형'에 속한다. 사건이 처리되는 과정의 경험을 분석해보면 어머니가 G를 '한심스럽게 생각하고 있어서 미안한 마음을 가지고 있었으며, 이러한 반복되는 비행행동으로 인해서 '나를 잃었다'고 생각하고 있었다. 또한 피해자가 학교폭력에 대한 인식이 높아서 돈을 요구한 순간에 고발해서 사건이 더 커지지 않은 것으로 생각된다. 피해자들이 가지고 있는 학교폭력에 대한 높은 인식이 가해자의 재발을 방지하는 보호요인으로 작용하지만 돈이 필요하면 남의 것을 힘으로 빼앗을 수 있다고 생각하는 폭력에 대한 허용적인 태도는 위험요인으로 작용할 것으로 생각된다. 종합해 볼 때, G는 "반항적 - 위협적 - 폭력노출 유형"으로, 어릴 적 생명의 위협을 느낄 정도로 가정폭력에 반복적으로 노출되어 왔고 이로 인한 내재된 분노감과 불안감이 상당하며, 가정 내에서 폭력과 위협에 노출되어 이러한 행동들이 자연스럽게 학습되었다. 반항적이고 공격성이 높으며, 피해자에 대한 공감능력이 낮은 성격적 특성을 보인다. 자신에게 필요한 것이 있을 때는 부정적인 결과에 대한 고려 없이 힘을 사용하여 위협적으로 가해행동을 하는 유형이라고 할 수 있다.

통합된 맥락

지금까지 학교폭력 가해자가 경험하는 학교폭력의 맥락을 사례별로 살펴보았다. 개별 연구 참여자들이 경험한 주관적 경험들, 그리고 그 경험들과 관련된 현상들을 분석하고, 그러한 경험과 현상이 가지고 있는 맥락 구조를 그려보았다. 사례들을 개별적으로, 그리고 연속적으로 분석하고 검토하고 연결하는 과정을 통해서 사례들을 통합할 수 있는 맥락 구조를 구성해 보았다. 그 결과는 그림 8과 같다. 그림에서 왼쪽 영역은 학교폭력 사건이 있기 전의 개인, 가정, 또래집단, 학교 영역에서의 현상과 경험을 분석한 것이고, 가운데는 사건이 일어난 상황과 계기를 도식화하였으며, 오른쪽 영역은 사건이 처리되는 과정에서의 생각과 느낌, 그리고 사건 이후의 변화 등에 대한 현상과 경험들을 분석하였고, 마지막으로 학교폭력 가해 행동을 유형화하여 맥락 구조를 구성하였다.

각 사례별로 맥락-구조를 살펴본 것을 다시 비슷한 유형끼리 통합하여 구체적인 유형으로 분류하여 살펴보면, 첫 번째 유형에 해당하는 "사회화된 - 동조적 유형" 사례 A와 "동정적인 - 동조적 유형" 사례 B는 친구를 좋아하고 친구들과 함께 있음으로 인해서 자아존중감과 소속감을 느끼는 "사회적으로 조건화된 동조적 유형"이다. 이들은 또래집단과 사회화가 잘 되어 있으므로 자신의 소속감에 위협을 받게 된다고 생각되면 자기 일이 아님에도 불구하고 나서서 해결하려고 한다. 그렇게 함으로써 인정을 받고 소속감을 형성할 수 있기 때문에 사회적 보상이 되어서 비행 행동을 지속하게 되는 패턴이 형성된다. 반드시 가족구조의 결합이 있는 것은 아니지만 가정 내에서의 경

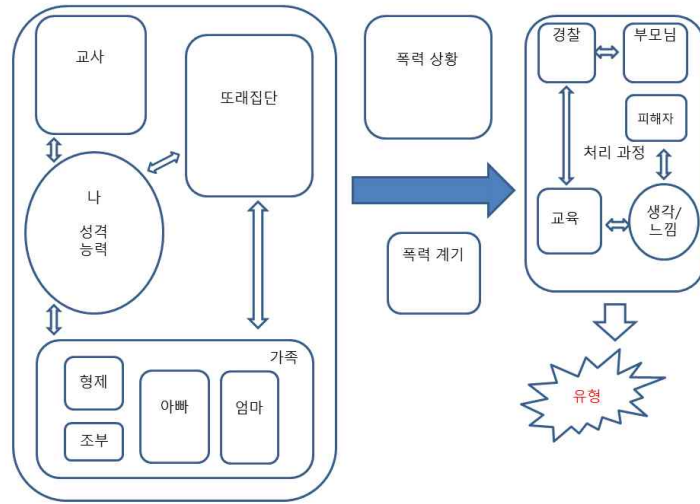


그림 8. 통합된 학교폭력의 맥락

힘은 긍정적이지 않고 무관심하거나 외로움을 경험한다. 부모로부터 매를 맞으면서 성장하였지만 이러한 행동이 자신에게는 ‘관심’이라고 생각하고 있으며, 같이 어울리는 친구들에게 느꼈던 ‘친구 같은 느낌’을 받고 있다. 하지만, 자신과 비슷한 삶을 살고 있다고 인식하는 부모의 무관심이 부정적으로 작용하여 가정의 무관심으로 인한 빈자리를 비행 친구들과의 접촉을 통해 애정과 인정의 욕구를 충족한다. 또래집단은 자신과 비슷한 배경을 가지고 있고 비슷한 경험을 하고 있는 친구들과 어울리게 되며, 폭력성이 있는 대상과 반복적으로 접촉됨으로써 집단문화를 형성하여 습관적인 삶을 살게 된다. 처리과정에서도 경찰이나 교육기관 그리고 부모님들로부터 ‘인정받기’를 기대하지만 드러난 행동으로는 인정을 받기보다는 인격적인 대우를 받지 못하고, 오히려 집단화된 또래집단으로부터 위로를 받게 됨으로써 비행행위 집단에서 벗어나지 못하는 악순환이 반복되는 것이다. 이들에게 있어서

비행집단과의 접촉이 위험요인이라면, 부모님이나 다른 사회집단으로부터의 인정과 수용 경험은 보호요인으로 작용한다.

두 번째 유형에 해당하는 “자기희생적인 - 주도적 유형”의 사례 C와 “정서적으로 예민한 - 우연적 유형”의 사례 D의 공통적인 성격 특성은 친화력이 있어서 친구들과 잘 지낸다고 생각하면서도 친구들이 자신을 싫어한다고 생각하는 양가적인 부분이 있어서 불안을 경험하며, 서로에 대해서 잘 알고 함께 어울려 다니는 또래친구들을 ‘자신과 동일시’하는 경향이 강하다. 또한 사회적 기술이 부족하고 감정 기복이 심하다. 잠재적인 걱정들이 존재하여 불안과 우울, 소외감, 외로움 등을 경험하고 있으며, 자신의 행동을 ‘반추’하며 ‘지속적으로 걱정’하는 패턴이 불안정한 정서를 지속 시킴으로 인해서 이러한 행동 유형을 강화한다. 또래집단이나 교사들과의 ‘관계가 불편한 것’을 힘들어하고 신경이 예민해지면서 정서적으로 불안정하여 사소한 것에 소외되고 그

로 인해 기분이 나빠지게 되어서 쌓인 스트레스를 폭력 행위로 해소 하게 된다. 이들은 부모로부터 '정서적인 거리감'이 상당하다고 느끼고 있으며, 가정 내의 구조적인 문제와 기능적인 문제들로 인해 정서적으로 불안정하고 이들을 통제하거나 감독하는 부모의 역할이 일관적이지 않은 경우가 많다. 폭력 상황이나 계기에서도 알 수 있듯이, '감정을 건드려서 기분이 나쁘다'거나 '상황적으로 반응'하여 자신의 일이 아님에도 불구하고 자신을 희생하여 친구의 일을 적극적으로 해결하는 방식으로 폭력행동을 일으키는 경우가 많으며, 처리과정에서도 '무시 받고' 맘이 불편해지는 '부정적인 정서 경험'을 한다. 이러한 무시의 경험은 이미 어릴 적 성장 과정에서 부모로부터 받은 정서적인 거리감과 관련된 것이다. 또한 또래들로부터 다른 친구들이 지켜보는 중에 겪게 된 왕따 경험은 자존감을 손상시킬 정도로 심리적인 충격을 준 경험이었으며, 소외감을 반복적으로 경험함으로써 그때의 부정적인 정서가 가중되어 폭력 행동으로 나타난다. 이러한 경험이 장기화될 경우 '분노가 내재화'되면서 공격성이 표출되어 반사회적 성격 유형으로 발전할 수도 있다. 이들에게 있어서 일관되고 안정적인 정서 경험이 보호요인이라면, 주위의 무관심이나 비행에 대한 양가적인 태도, 비밀관적인 강화, 심리적 갈등이나 좌절을 겪게 하는 스트레스적인 환경 등은 위협요인으로 작용한다. 이들의 공통적인 유형은 "정서적으로 취약한 유형"이라고 할 수 있다.

세 번째 유형에 해당하는 "자극추구적인 - 충동적 유형"의 사례 E, "공격적 - 주도적 - 폭력노출 유형"의 사례 F, 그리고 "반항적 - 위협적 - 폭력노출 유형"의 사례 G의 공통적인 성격 특성은 충동적이며 반항적이고 화가

나면 물건을 던지거나 파괴시키고 '내재된 분노'가 많다. 그리고 피해자에 대한 공감능력이 낮은 특성을 보인다. 가족 내에서도 자신과 비슷한 비행 행동을 하는 형제가 있어서 학습의 효과가 있는 경우가 많고, 비행친구와 관련되어 있는 경우가 많다. 그들 중에서도 '우두머리'가 되기를 원하며, 문제를 폭력으로 해결하려고 한다. 이들의 폭력 계기는 '자존심을 건드려서' 기분이 나쁘거나 아무 '죄책감 없이' 남의 것을 빼앗는 등 '무분별'하고 '무책임한 행동'을 한다. 부모님이나 교사들은 이들의 반복되는 비행에 자포자기하거나 지쳐서 도움 주는 것을 회피하는 경향이 있다. 심지어 자기 자신에 대해서도 자신의 반복되는 비행으로 인해서 '자신을 잃었다'고 생각할 정도로 자포자기하여 미래가 없다고 생각하고, 아무렇게나 행동을 하는 패턴으로 나타난다. 처리되는 과정에서도 피해자에 대한 고통을 느끼기 보다는 자기주장을 내세우지 못하는 그들을 비웃으며 두려워하고 있는 대상으로 본다. 이들에게 도움을 주기 위해 실시하는 교육도 별로 효과가 없다고 생각하며, 간접하지 말 것을 요구한다. 이들은 교육을 통해서 바꾸려하기보다는 시간이 지나면서 스스로 깨우칠 때까지 기다려주기를 원하고 있다. 이들 중에서도 어릴 적부터 가정 내에서 폭력에 노출되어왔고 부모는 폭력 허용적 태도를 가지고 있는 경우에는, 가정 내에서 자연스럽게 폭력을 학습하고, 성장기에 비행친구들을 만나게 되면서 폭력행동이 더 강화되는 혼합 유형이 되기도 한다. 이들에게 있어서 비행집단과의 접촉과 기질적인 특성, 자기중심적인 사고, 그리고 낮은 도덕적 수준, 부모의 양가적인 양육태도 등이 위협요인이라면, 중요한 타인으로부터 인정과 신뢰를 회복하고 싶은

의지와 통제적이고 권위적인 양육태도는 보호요인으로 작용한다. 이들의 공통적인 유형은 “반사회적 성격 성향유형”이라고 할 수 있다.

논 의

이 연구의 목적은 학교폭력 가해자가 경험하는 학교폭력의 맥락을 이해하고자 하는 것이었다. 이 목적을 달성하기 위해서 질적 연구방법을 활용하였으며, 귀납적 접근을 통해 자료를 분석하였다. 개별 연구 참여자들이 경험한 주관적 경험들, 그리고 그 경험들과 관련된 현상들을 분석하고 검토하고 연결하는 과정을 통해 사례들을 통합할 수 있는 맥락 구조가 구성되었다.

연구결과를 논의하면 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자인 학교폭력 가해자의 학교폭력 맥락은 가해자 개인뿐만 아니라 가정요소, 또래요소, 학교요소, 경찰이나 특별교육기관 등과 같은 지역사회요소 등 가해자 주위를 둘러싼 여러 요소들이 총체적으로 작용하는 것을 확인하였다. 학교폭력 사건이 있기 전의 맥락요소는 개인, 가족, 또래, 교사로 구분될 수 있고, 폭력이 일어난 상황이나 계기는 대부분 또래와 학교요소를 포함하였다. 그리고 폭력 사건이 처리되는 과정에서는 부모를 비롯한 가정요소, 피해자를 포함한 또래요소, 학교요소, 경찰이나 특별교육기관 같은 지역사회요소 등이 작용할 뿐만 아니라 상호 간에 영향을 미치는 것을 확인하였다.

둘째, 학교폭력 사건 이전의 현상과 경험들은 학교폭력 사건에 긍정적 혹은 부정적으로 영향을 미쳤다. 특히, 개인의 학교폭력에 대한

허용적인 태도, 가정 내의 폭력에 노출된 경험, 무관심이나 무시, 불안한 정서 경험, 부모나 교사로부터의 정서적 거리감 경험, 폭력에 대한 학습과 보상이 있는 경우에 학교폭력 가해자가 될 가능성이 높았으며, 학교폭력 사건과 사건 처리과정에도 부정적으로 작용하였다. 김선아(2005)의 연구에서도 불안정성, 부모와의 불화는 폭력 가해와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으며, 이웅혁(2006)의 연구에서도 ‘공격적 정보와 관련된 높은 접근 용이성’과 정서적 경로에서의 ‘인격적 모욕, 적대성’ 등이 부정적인 기분을 조장하게 되어 폭력 행동으로 나타난다고 하였다. 또한, 이들 중에는 학교폭력 가해경험과 피해경험을 중복적으로 겪은 경우가 많았다. Kim 등(2009)의 연구에서 나타난 것처럼, 학교폭력 피해와 가해를 중복적으로 경험한 경우, 가해자나 피해자보다 우울감이나 자살생각 등 심리적 부적응 문제가 더 높은 것으로 판단되었다. 한편, 가족 내의 정서적 친밀성 경험, 관심과 애정, 그리고 신뢰는 학교폭력 가해행동을 멈추게 하고 재발을 막는 보호요인으로 작용하였다. 특히, 반복되는 비행으로 인해 부모님마저도 자신을 포기하고 부모님의 신뢰를 잃었다고 생각하지만, 그렇기 때문에 오히려 더욱 부모님의 신뢰를 회복해야겠다고 하는 의지가 학교폭력 재발을 막는데 긍정적으로 작용하였다. 일부 가해자의 경우는, 부모님마저도 자기를 포기하고 기대를 전혀 하지 않는 태도에서 불안감과 실망감이 컸으며, 이로 인해 자포자기하여 미래를 생각하지 않고 충동적으로 행동하였다. 가족의 낮은 사회경제적 수준이나 이혼 등과 같은 가족구조의 결손이 직접적인 폭력과 상관되기 보다는 오히려 가정 내에서의 폭력 경험이나 부모의 무관심이나 무시, 그리고 부모로부터

느끼는 정서적인 거리감이 폭력 상황으로 연결되는 경우가 많았다. 이는 부모와의 애착이 낮은 것이 폭력과 관련이 있다는 신회경(2006)의 연구 결과와 일치하는 결과이다. 아울러 청소년기에 또래의 영향력은 컸으며, 폭력을 사용하여 친구의 문제를 해결해주는 것을 도움을 주는 행동으로 인식하였다. 또한, 주위에 비행 친구들과 친밀하게 지내거나 또는 친밀하지는 않지만 얽혀있는 경우가 많았다. 학교 폭력 가해자가 경험하는 교사들에 대한 인식은 긍정적인 부분보다 부정적인 부분이 많았다. 교사가 자기를 무시한다고 인식하는 학생은 관심 받고 싶은 욕구를 반영하고 있는 것으로 판단되며, 부모와 마찬가지로 반복되는 비행으로 교사마저 포기하고 기대를 하지 않는 것에 대해서 정서적으로 불안해하였다. 이는 폭력 학생이라는 교사의 낙인과 학업성적 경쟁 등에서 낙오되면서 폭력성을 키운다는 연구들(박성희, 2015; Tillmann, Holler-Nowitzki, & Holtappels, 1999)과 일치하는 것이다. 한편, 교사의 관심을 간섭과 통제라고 생각하여 오히려 무관심한 교사를 더 긍정적으로 인식하였다. 교사의 관심은 원하면서도 간섭은 원하지 않는 것을 볼 때 교사가 학생을 대하는 태도에서 진심이 담겨있고 관계가 얼마나 형성되었는가에 따라서 교사의 행동이 관심이 될 수도 있고 간섭이 될 수도 있다는 것을 확인할 수 있었다. 학교폭력 집단 내에서의 종단적 변화 형태를 검증한 조영일(2013)의 연구에서도, 가·피해집단의 변화에 영향을 미치는 변인으로 부모애착과 교사애착으로 나타났다. 따라서 가정 내에서는 부모의 관심과 사랑, 그리고 학교 내에서는 교사의 관심과 사랑이 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

셋째, 사건이 일어난 상황과 계기를 통해서

촉발요인을 탐색해 보면, 첫째, 충동성, 공격성과 같은 개인적인 성격적 특성으로, 박성희(2015)가 청소년 가해자를 대상으로 생애사 재구성을 통해 분류한 폭력의 동기 중에서 사회적 명망을 얻거나 강하게 보이기 위한 특성을 가진 '공격적·사회적 동기'나 '공격적·물질적 동기'에 해당한다고 볼 수 있다. 둘째, 가정 내에서의 정서적 거리감 경험이나 또래로부터의 왕따나 무시 받은 경험에서 비롯된 정서적으로 불안정한 경우 스트레스가 촉발요인이 되어 학교폭력 사건으로 이어졌다. 이는 박성희(2015)가 분류한 폭력 동기 중에서 '고통에서 벗어나 안정 얻기'에 해당할 것으로 생각된다. 셋째, 학교폭력 사건이 있었던 상황에서 또래집단에 심리적으로 의존되어 친구를 자신과 동일시하여 자신의 일이 아님에도 불구하고 나서거나 가해자를 동조하는 학생의 경우 자신의 생각을 적극적으로 주장하지 못하고 가해자에 합류되는 경우가 많았다.

넷째, 사건이 처리되는 과정에서 부모, 경찰, 특별교육, 피해자 등과의 만남을 통해 드는 생각과 느낌을 분석한 결과, 처벌받는 것에 대해서 억울해하거나 부모의 무관심이나 경찰의 무시, 부모에게 실망감을 주었다는 것에 대한 자책 등으로 인해 불안한 정서가 더 가중되는 경우가 많았다. 또한 간섭받는 것을 싫어하여 교육이나 훈육을 통해서 바꾸려하기 보다는 시간이 지나면서 스스로 깨우칠 때까지 기다려주기를 원하고 있었다. 그러나 몇몇 행위자들은 처벌과 관련한 법규에도 관심을 보임으로써 자신들의 행위를 보다 객관적으로 바라보고 있음을 알 수 있었다. 특히, 학교폭력 처리 과정에서 부모가 경찰서를 방문하게 되거나 학교 징계위원회나 학교폭력대책 자치 위원회에 참석하여 자녀의 행동에 대해서 사

과하는 모습을 보고 죄송한 마음과 반성하는 태도를 보였으며, 피해자의 입장을 생각하고 자신의 행동을 보다 객관적으로 보기도 하였다. 특히, 폭력의 가해는 타인에 대한 존중감 결여 혹은 자기중심적 사고에서 비롯된다고 볼 때(허승희, 최태진, 2008), 이들을 위한 프로그램의 핵심적인 요소로 타인에 대한 존중감 증진 과정을 포함하는 것이 필요하다고 생각된다.

마지막으로, 각 사례별로 맥락 구조를 살펴본 것을 다시 비슷한 유형끼리 통합하여 구체적인 유형으로 분류하여 살펴보았다. 그 결과, “사회적으로 조건화된 동조적 유형”, “정서적으로 취약한 유형”, 그리고 “반사회적 성격 유형”으로 분류되는 것을 확인할 수 있었다.

연구결과에 기반하여 학교폭력 가해자의 재발 방지를 위하여 각 유형에 적합한 효과적이고 체계적인 상담 개입방법을 제안하면 다음과 같다. “사회적으로 조건화된 동조 유형”의 경우, 또래의 영향력이 크고 비행친구들과의 잦은 접촉을 통해 애정과 인정 욕구를 충족하고 있으며 학교폭력 상황에서 자신의 주장을 건강하게 하지 못하는 점을 고려할 필요가 있다. 따라서 사회적으로 조건화된 동조적 유형에 해당하는 이들에게는 비행친구들의 영향력을 줄이고 긍정적인 영향을 줄 수 있는 새로운 친구 관계를 만드는 전략과 건강한 자기 주장성을 키울 수 있는 개입이 필요하다. 특히 비행 친구들에게 집중되어 있는 관심을 가족 내로 돌릴 수 있도록 하는 것이 필요하다. 한편 현행법 상 학교폭력 현장에서 주도자 역할을 하지 않아도 같은 목적으로 폭력장면에서 함께 참여할 경우에도 똑같이 학교폭력행위자로 처벌받게 된다. 따라서 이들을 위한 법률적 처벌은 같을 수 있더라도 주도자와 소

극적 참여자의 폭력에 대한 인식과 폭력현장에서의 경험에는 큰 차이가 있으므로 이러한 점들을 고려하여 개입프로그램을 구성할 필요가 있겠다.

“정서적으로 취약한 유형”의 경우, 사건 이전의 개인을 둘러싼 다양한 관계에서 불안정한 정서적 경험이 많았고, 가정 내의 폭력 경험을 비롯한 피해와 가해의 중복 경험이 있는 경우가 많았다. 중복경험자 집단은 가해나 피해경험자에 비해 부모의 공격적 학대를 경험하고 이를 통해서 공격성에 대한 접근 및 회피의 양가적 정서가 형성되는 복잡한 심리적 특성을 형성하게 된다(신희경, 2006). 정서적인 취약성을 가진 이들은 스트레스 상황에서 촉발되어 폭력행동을 하게 된다. 또한 사건 처리 과정에서 경찰이나 학교, 부모로부터 낙인되고 실망감을 안겨주어 자신의 이미지가 실추되었다고 느끼면서 정서적 불안정을 경험하는 반복되는 패턴을 보였다. 따라서 정서적으로 취약한 유형에 속하는 이들에게는 내재된 정서를 인식하고 안전하게 처리하는 방법과 이를 통해 정서적 안정감을 줄 수 있는 개입, 그리고 사건 처리과정에서의 주위 체계들, 특히 부모와 교사가 학교폭력 행위자를 어떻게 대해야할 지에 대한 교육이 필요하다.

“반사회적 성격 유형”의 경우, 전형적인 학교폭력 가해자들의 주된 개인적 특성은 자극 추구성향, 충동에 대한 자제력부족, 분노표출, 자기조절 능력의 부족(박다애, 2001; 엄명용, 2000)이라고 할 때, 감정조절 능력의 향상은 이들에게 매우 중요한 변화로 보인다. 공격성과 충동성이라는 개인특성요인은 경쟁적이고 공격적인 남성적 가치를 중시하는 환경 속에서 서로의 갈등적 관계를 폭력적인 방법으로 풀어가게 만들 수 있다. 또한 가족 간의 갈등

문제를 경험하는 학생들 역시 학교 안에서 폭력적인 갈등해결 방법을 보여줄 가능성이 높다. 특히 어릴 적 가정폭력에 장기간 노출된 경우, 행위자에 대한 내재된 분노감이 상당히 크며, 이러한 분노감이 폭력과 같은 반사회적 행동의 표출로 나타난다. 따라서 합리적이고 비폭력적인 갈등해결 방법을 훈련하고 학습할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 또한 가족갈등의 문제를 지역사회 내의 전문기관과 연계하여 해당 학생뿐만 아니라 가족, 특히 부모에게도 개입하여 가족문제를 해결하려는 적극적인 대응방법이 요구된다. 무엇보다도 이들은 사건 처리 과정에서 부모나 경찰을 만나거나 특별교육기관의 교육을 받으면서 자기 성찰적인 반성을 하기 보다는, 시간이 지나면 이러한 행동들이 없어질 것이라고 보기를 기대하는 마음이 있어서 간섭받는 것을 원하지 않았다. 이렇듯 반사회적 성격 유형에 속하는 이들은 변화 동기가 낮기 때문에 이들의 변화 동기를 이끌어내는 것이 중요하다. 아울러 상담자와의 안정적인 관계경험이 필요하며, 이를 위해 지속적이고 장기적인 개입이 필요하다.

본 연구에 참여했던 D시 소재 학교폭력 전문 치료기관에서 특별교육을 이수한 학생 7명의 결과를 전체 학교폭력 가해자들의 결과로 일반화 하는 데는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 지금까지 학교폭력 가해자들의 학교폭력 맥락을 구조화하여 유형으로 분류한 연구는 없었으므로 학교폭력 가해자들이 경험한 학교폭력에 대한 이해, 폭력과 관련된 개인적 특성, 사건처리 과정에서의 생각과 느낌 등을 질적 방법을 통해 발견할 수 있었다는 데 연구의 의의가 있다. 따라서 본 연구에서 밝혀진 참여자의 세부적인 경험과 현상을 이해함

으로써 학교폭력 가해자들을 위한 개입과 학교폭력 예방프로그램 구성에 적용할 수 있을 것이다.

학교폭력은 동일하거나 유사한 상황에 대한 경험의 이해나 행위방식의 차이에서 나오는 갈등과 대립을 비폭력적인 설득과 상호양보 대신에 물리적이고 강압적 방식으로 해결하고자 할 때 발생하게 된다. 따라서 학교폭력은 가해자 개인의 행위만이 아니라 가해자 가정의 잘못된 양육과 사회의 잘못된 가치관에 근본적인 원인이 있다고 할 수 있다. 그러므로 학교폭력의 해결을 위해서는 아직 미성숙한 상태에서 부모의 돌봄을 받지 못하여 가정과 사회의 부정적인 모습들로 인한 고통을 폭력을 통해서 표출하는 것으로 보아야한다. 따라서 가해학생에 대한 징계와 처벌 위주의 대처 보다는 심리학적 관점에서 접근하는 것이 필요하다(김성민, 2013). 즉 표면에 드러나는 가해 행동의 이면에 숨겨진 개인특성과 맥락을 고려한 세부유형으로 구분하여 개입할 필요가 있으며, 개인뿐만 아니라 개인이 관계를 맺고 있는 가족 및 또래집단의 성향과 학교생활과 관련한 부정적인 환경이 개선될 수 있도록 다양한 맥락을 고려한 동시적이고 포괄적인 접근이 유용할 수 있다. 학교폭력 가해자의 학교폭력 재발 방지와 예방을 위해서 개인을 둘러싼 다양한 맥락에서 네트워크 체계가 좀 더 긴밀하고 체계적으로 구성될 필요가 있겠다. 아울러 긍정적인 경험을 지지하고 보호요인을 강화하며, 부정적인 경험을 위로하고 위험요인을 소거시키는 방향으로 이루어져야 할 것이다. 이러한 노력을 통해 학교폭력 가해 학생들이 줄어들고, 점차적으로 학생과 교사, 학부모가 모두 행복한 학교환경이 만들어지길 기대해 본다.

참고문헌

- 구정화 (2000). 청소년의 폭력성 멀티미디어의 수용 정도가 폭력성향에 미치는 영향. 계명대학교 박사학위논문.
- 권지성 (2012). 사회복지 질적 연구접근의 재구성: 그리고, 은밀한 맥락을 찾아서. 사회복지연구, 19, 159-181.
- 권현용, 김현미 (2009). 학교폭력 가해청소년의 심리사회적 요인에 관한 질적 분석. 한국동서정신과학회지, 12(1), 1-12.
- 김명자 (2002). 청소년의 학교폭력행위 예측모형 구축. 전남대학교 박사학위논문.
- 김선아 (2005). 중학생의 스트레스와 애착이 폭력가해와 피해경험에 미치는 영향. 한국청소년연구, 16(2), 5-36.
- 김성민 (2013). 학교폭력에 대한 심층심리학적 고찰과 대책. 신학과 실천, 35, 403-434.
- 김성은 (2014). 청소년의 비행-탈비행화 과정 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언 (2009). 부모간 폭력 목격 청소년의 아르바이트 경험과 학교폭력 가해행동 간의 관계. 청소년학연구, 16(10), 1-31.
- 김재철, 최지영 (2011). 부모 학대가 공격성에 미치는 영향: 자존감, 학교폭력 피해경험의 매개효과. 아동교육, 20(1), 19-23.
- 김준호, 노성호 (1989). 사회계층과 청소년 비행의 관계에 대한 경험적 연구. 형사정책, 4, 197-237.
- 김천기 (2014). 학교폭력에 대한 인정이론적 이해와 정책적 함의 탐색. 교육종합연구, 12(2), 133-155.
- 도기봉 (2008). 학교폭력에 영향을 미치는 가족 요인에 대한 공격성과 충동성의 조절효과. 한국가족복지학, 22(4), 5-34.
- 박다애 (2001). 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 한림대학교 석사학위논문.
- 박성희 (2015). 청소년 가해자의 생애사 재구성을 통한 학교폭력 예방 방안. 교육의 이론과 실천, 20(1), 33-57.
- 박중효 (2007). 학교폭력 가해행동에 대한 이해: 대인관계의 매개효과. 교육학연구, 45(1), 1-24.
- 박효정, 정미경 (2006). 질적분석을 통한 학교폭력 현상의 이해. 한국교육, 33(4), 167-197.
- 신희경 (2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해/피해 청소년 집단유형의 발달에 영향을 미치는 변인. 한국청소년연구, 17(1), 297-323.
- 심응철 (1999). 청소년의 충동성 및 공격성과 폭력행동의 상관관계. 한국심리학회지: 발달, 12(2), 24-34.
- 엄명용 (2000). 비행예방 프로그램 개발을 위한 청소년 비행 예측 요인의 발굴. 한국사회복지학, 42, 254-286.
- 이규미, 이대식, 김영혜 (2003). 심각한 폭력(살인) 가해학생에 대한 사례분석: 폭력유발 요인과 예방안. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(2), 367-382.
- 이명신 (2003). 괴롭힘 행동 결정에 있어 개인 동기와 집단의 매개효과. 한국아동복지학, 15, 39-81.
- 이명우, 신호정, 김태선, 송은미, 김소라, 이윤아 (2005). 경찰 다이버전 체제 운영을 위한 학교폭력 가해자 상담모형 개발. 서울: 한국청소년상담원.
- 이명자 (2009). 학교폭력 가해청소년의 배경 요인에 관한 질적 분석. 단국대학교 석사학위

- 논문.
- 이상균 (1999). 학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 박사학위논문.
- 이용혁 (2006). 학교폭력행위에 대한 질적 연구. 한국공안행정학회지, 25, 245-265.
- 이은희, 공수자, 이정숙 (2004). 청소년들의 가정, 학교, 지역의 심리사회적 환경과 학교폭력과의 관계: 분노조절과 비행친구 접촉의 매개효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(1), 123-145.
- 이희연 (2013). 학교폭력 경험에 관한 문화기술지. 학교사회복지, 25, 275-309.
- 이해경, 김혜원 (2000). 폭력노출이 집단괴롭힘 가해와 피해행동에 미치는 영향. 한국심리학회지: 발달, 13(1), 95-113.
- 장은진 (2013). 학교폭력 가해연구 개관과 향후방향성. 발달지원연구, 2(2), 153-175.
- 정종진 (2012). 생태학적 측면에서 본 학교폭력의 유발 요인. 초등상담연구, 11(3), 331-350.
- 정진희 (2009). 학교기반 학교폭력 예방프로그램의 효과성 분석에 관한 연구. 한양대학교 석사학위논문.
- 조영일 (2013). 학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구- 학교폭력 집단유형의 변화에 미치는 변인. 한국심리학회지: 발달, 26(2), 67-85.
- 조한익, 조민경 (2013). 학교폭력 피해경험과 가해경험의 관계: 자존감과 자존감 안정성의 매개효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 25(4), 913-932.
- 조춘범 (2010). 청소년의 가정폭력경험 및 부모-자녀 상호작용이 폭력비행에 미치는 영향. 청소년복지연구, 12(1), 93-121.
- 청소년폭력예방재단 (2013). 2012년 전국 학교폭력 실태조사 발표 및 경향.
- 청소년폭력예방재단 (2014). 2013년 전국 학교폭력 실태조사 결과발표 보도자료.
- 허승희, 최태진 (2008). 초등학교 폭력예방을 위한 집단상담 프로그램의 적용과 그 효과(I): 가해 성향 아동을 대상으로. 초등교육연구, 21(3), 175-197.
- Bandura, A. (1987). Learning and Behavioral Theories of Aggression. In I. L., Kutash, S. B. Kutash., & L. B. Schlesinger(eds), *violence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 25-57.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Earls, F. (1979). Social reconstruction of adolescence: Toward an explanation for increasing rates of violence in youth, In H. M. Rose (ed.), *Lethal aspects of urban violence*, Lexington, MA: Heath Sexington Books.
- Elliott, D. (1985). The Assumption That Theories Can be Combined With Increased Explanatory Power: Theoretical Integrations. *Theoretical Methods in Criminology*. edited by Robert F. Meier, Beverly Hills, CA: Sage. 123-149.
- Hirschi, T. (1986). On the compatibility of rational choice and social control theories of crime. *In the Reasoning: Rational choice perspectives on offending*. edited by D. B. Cornish and R. V. Clarke. New York: Springer-Verlag. 105-118.
- Kandel, E., Mednick, S. A., Kirkegard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., & Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 224-226.

- Kim Y. S., B. Levenchal, Y. J. Koh & Boyce. W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: Prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13(1), 15-30.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes*. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190.
- Roberts, W. B., & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with children and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, Feb. 205-212.
- Sadoff, R. S. (1978). *Violence in juveniles* In R. S. Sadoff (Ed.). *Violence and responsibility*. Flushing, N.Y: Spectrum Publication, Inc.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., & Holtappels, H. G. (1999). *Schuelergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und paedagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim, Muenchen: Juventa.
- Wetzels, P., et al. (2001). *Jugend und Gewalt*. Baden-Baden: Nomos.
- 1차원고접수 : 2015. 07. 15
수정원고접수 : 2015. 09. 06
최종게재결정 : 2015. 09. 07

A Qualitative Study on the Context of School Violence Experienced by School Violence Perpetrators

Mi-Young Lee

Eun-Jin Chang

Korean Baptist Theological University, Department of Counseling Psychology

The objective of this study was to understand the context of the school violence experience from the perspective of school violence perpetrators. In order to achieve this aim, this study used a qualitative research method and examined cases of school violence as experienced by school violence perpetrators. Under the assumption that school violence perpetrators and relevant factors are intimately related and influence each other, this study employed a contextual construct analysis method to develop contextual structures that integrated all cases. The results of our analysis showed that first, school violence context was a function of not only the school violence perpetrator himself/herself, but also family, peer group, school, and local community as a whole. Second, among various phenomena and experiences that occurred prior to incidents of school violence, permissive attitude toward violence, exposure to violence within family, emotional distance, study and rewards for violence all had a negative impact, whereas experiences of emotional intimacy within the family, care and affection, and trust all acted as positive factors that helped to stop violence perpetration and prevent re-occurrence of violence. Third, in terms of trigger factors for those incidents, personality traits, such as impulsiveness, aggression, and—when emotionally unstable—stress, were the main causes. When they were psychologically dependent on peer groups, some people joined the perpetrator group because they strongly identified with the peers and were unable to actively express their opinions. Fourth, while perpetrators sometimes felt frustration about punishment during the process of handling cases, they were positively impacted by care and affection received from the police, parents, and teachers. Finally, when we categorized cases by similar types according to both personality characteristics and contextual characteristics, the following subtypes were found: “socially conditional follower,” “emotionally vulnerable,” and “antisocial personality.” Based on these results, this study suggested effective and systematic counseling intervention methods according to each subtype, in order to prevent reoccurrence of school violence.

Key words : school violence perpetrator, context of experience, qualitative research method, contextual-construct, school violence perpetration subtype